

Minőségi nyelvoktatás – a nyelvek európai évében

Az elmúlt néhány évben az európai trendekhez csatlakozva nálunk is előtérbe került a minőségbiztosítás. Az oktatás minden területén megindult a munka, s ebből a folyamatból a nyelvoktatás sem maradhatott ki. Az intézkedések és dokumentumok mögött azonban az osztálytermi folyamatok szintjén alig történt változás.

A magyar diákok teljesítményének alakulása már hosszabb ideje egyre kevesebb okot ad arra, hogy a hazai oktatási rendszer csodájáról vagy akár csak erősségéről beszéljünk. A legtöbb tantárgyi teljesítmény nemzetközi és hazai összehasonlításban is aggodalomra ad okot (1), és egyre gyakrabban merül fel a kérdés, miféle tudást szereznek meg a magyar diákok a közoktatásban és azt hogyan lehetne az életben hasznosítható tudásra váltani.

Ez a gond a nyelvoktatásban egyáltalán nem ilyen új keletű, hiszen a hetvenes évek kezdetétől a kommunikatív nyelvoktatás céljainak előtérbe kerülésekor pontosan ilyen aggályok miatt fogalmazódtak meg az új alapelvek: a nyelvről való ismereteket a használható nyelvtudásnak – vagy tudományosabban kifejezve: a kommunikatív kompetenciának – kell felváltania. (2)

A kilencvenes évek legelejétől kezdve az élő idegen nyelvek – főként az angol és a német – a rendszerváltással együtt járó nemzetközi nyitás miatt is előtérbe kerültek. Hirtelesen felértékelődtek az idegen nyelvek: a modern számítástechnikai ismeretekkel szinte azonos mértékben és időben, azonnal pénzre váltható, hasznos tudássá váltak. Ugyanakkor az ország lakosságának nyelvtudása messze elmarad a kívánatostól: a máig egyetlen empirikus adatokra támaszkodó forrás szerint a lakosságnak kevesebb mint 12 százaléka számol be használható nyelvtudásról. (3)

A nyelvtudás szintjének emelésében érdekelték szempontjai

A nyelvtudás minőségének javítása céljából nem történt meg a szükségletek felmérése, és nem ismeretes olyan átfogó koncepció, mely az oktatásügyben a nyelvoktatás fejlesztését lépésről lépésre megtervezné. Sajnálatos módon a kilencvenes évek a nyelvvizsgák akkreditációja körüli viták jegyében teltek, ezzel a figyelem elterelődött az ingyenes állami nyelvoktatás lényeges kérdéseiről. Annak ellenére, hogy az államilag elismert nyelvvizsgák hivatalosan nem képezik a közoktatás szerves részét, a nyelvi érettségi vizsgák megbízhatatlansága miatt átvették annak szerepét. Ezt a paradoxont legalizálta az a döntés, mely szerint a pénzért lehető külső vizsga felmenti a diákot a közoktatás kötelező záró aktusa, az érettségi, valamint akár évekre a nyelvórakon való részvétel alól is. (4)

Vegyük sorra a közoktatás szereplőinek a nyelvtanítással kapcsolatos szükségleteit: A diákoknak a következőkre van szükségük:

- a hozzáadott érték megszerzésére, mely ellensúlyozza az esetleg meglévő társadalmi és gazdasági hátrányt, mellyel az iskolába érkeznek (5);
- ingyenesen megszerezhető használható nyelvtudásra egy vagy két idegen nyelvből;

– nyelvtudásukat igazoló ingyenes bizonyítványra, mellyel azt hitelt érdemlően igazolhatják;

– lehetőségekre, hogy munkavállalóként vagy továbbtanuláskor elfogadtathassák bizonyítványaikat.

A diákok szüleinek érdeke az, hogy gyermekeik mindezt jó színvonalon, minimális anyagi és egyéb erőfeszítés árán a közoktatásban automatikusan szerezzék meg.

A nyelvtanároknak a fenti célok eléréséhez az alábbiakat kell biztosítaniuk:

– a diákok nyelvtudását a lehető legrövidebb idő alatt hatékonyan használható szintre kell fejleszteniük;

– ennek igazolása céljából az iskolavezetés, a fenntartó és a szülők számára dokumentált eredményt kell felmutatniuk, elsősorban megbízhatónak tartott külső nyelvvizsgák és versenyhelyezések formájában;

– magyarázattal kell szolgáltatniuk az esetleges sikertelenségre, melyet leginkább külső tényezőkben, illetve a diákokban keresnek;

– a főállásuk melletti egyéb pénzkereső munkák ellátására időt és energiát kell találniuk;

A kilencvenes évek a nyelvvizsgák akkreditációja körüli viták jegyében teltek, ezzel a figyelem elterelődött az ingyenes állami nyelvoktatás lényeges kérdéseiről. Annak ellenére, hogy az államilag elismert nyelvvizsgák hivatalosan nem képezik a közoktatás szerves részét, a nyelvi érettségi vizsgák megbízhatatlansága miatt átvették annak szerepét. Ezt a paradoxont legalizálta az a döntés, mely szerint a pénzért letehető külső vizsga felmenti a diákot a közoktatás kötelező záró aktusa, az érettségi, valamint akár évekre a nyelvórákon való részvétel alól is.

– gondoskodniuk kell folyamatos szakmai fejlődésükről, a legutóbbi szabályozás szerint pontokat kell szerezniük formális továbbképzés keretében.

A tanárok, akiknek meg kell felelniük a fenti elvárásoknak, – a legutóbbi, 25 országot átfogó OECD-felmérésben a cseh tanárokkal együtt – a legolcsóbb munkaerőt jelentik, túlterhettek és kiábrándultak. (6)

Az iskolavezetésnek szintén alapvető érdekei fűződnek a nyelvoktatáshoz:

– meg kell felelniük a diákok, a szülők, a fenntartó és a minisztérium elvárásainak;

– vonzó idegen nyelvi programot kell nyújtaniuk, mivel csak így növelhetik, illetve tarthatják szinten a diáklétszámot és az anyagi támogatást;

– minimális költségáfordítás mellett maximális támogatást kell szerezniük;

– dokumentálniuk kell a mérhető eredményeket: hány diájkuk ért el helyezést OKTV, OÁTV és egyéb versenyeken, hányan jutot-

tak be felsőoktatási intézményekbe és hányan tettek államilag elismert nyelvvizsgát.

Az önkormányzatok is sarokba szorulnak, mivel a szavazatok megszerzéséhez demonstrálniuk kell, hogy az adófizetők pénzének befektetése megtérül. Ezt a tendenciát jól illusztrálja Pécs városa, ahol az elmúlt néhány év során két alkalommal végeztetett az önkormányzat nyelvi szintfelmérést általános iskolákban. A felmérések súlyos aggodalmat váltottak ki a tantestületekben, mivel attól tartottak, hogy az alacsonyabb eredmény leépítéssel és forráselvonással járhat. (7)

Végezetül az oktatási kormányzatnak is kihívásoknak kell megfelelnie:

– a lehető legkisebb ráfordítással eleget kell tennie a belső és külső elvárásoknak;

– a mindenkori politikai igényeket is ki kell elégítenie igen rövid határidőre.

Jól szemlélteti a kihívásokat és a tervezés hiányosságait a következő néhány példa.

A nyelvvizsgák akkreditációjakor előbb a törvényt alkották meg, majd ezt követte a szakértői csoport felkérése az akkreditációs alapelvek és kritériumok kidolgozására, melyeket a törvényhez kellett igazítani.

Az új érettségi vizsgák általános követelményeit anélkül fogalmazták meg, hogy megvizsgálták volna a populációra jellemző teljesítményeket és a társadalmi igényeket.

A kerettantervek kidolgozása az egyes tanévekre lebontott követelmények megfogalmazásával anélkül valósult meg, hogy bármiféle elemző felmérés készült volna a diákok nyelvi szintjéről. Ezért nem tudható, mennyire reálisak a részletesen kimunkált követelmények. Ugyanakkor jó hír, hogy a 2000. év végén angolból megtörtént megújuló érettségre készülő feladatok próbájára (8), valamint 6., 8. és 10. évfolyamos diákok angol és német nyelvtudásának felmérésére is sor került egy országos reprezentatív mintán 2000 tavaszán. (9) Ez utóbbi vizsgálat előnyei közé tartozik, hogy a nyelvi mérés mellett a diákok szociokulturális háttéréről, a nyelvtanulással kapcsolatos attitűdjeikről és motivációjukról, valamint az iskolák nyelvtanítási körülményeiről is történt adatgyűjtés, amelynek elemzése jelenleg tart.

Az Oktatási Minisztérium a mai napig adós eurokonform nyelvpolitikájának és nyelvoktatási stratégiájának megfogalmazásával. Ez tenné lehetővé, hogy a hazai dokumentumok, az elérendő célok, valamint a nyelvvoktatás mindennapi iskolai gyakorlata összhangba kerüljenek az európai javaslatokkal, átláthatóvá és értékelhetővé váljanak a szakmai és szélesebb közvélemény számára. (10)

Az Oktatási Minisztérium Comenius-programjába sok intézmény nevezett be önként. A csatlakozás egyik leggyakoribb oka, hogy úgy gondolják, úgys kötelező lesz egy idő után, most még mindig jobb kis pénzért bekapcsolódni. (11) Érdekes a program finanszírozása: a tantestület részt vevő tagjai havi pár ezer forintot kapnak munkájukért, mellyel szemben a szakértői díj lényegesen magasabb kategóriába tartozik.

További példák

Néhány további példával is illusztrálható, hol és mennyire hiányzik az átfogó és következetes nyelvpolitika és annak tükröződése az oktatáspolitikában.

Pillanatnyilag tisztázatlan az alapműveltségi vizsga státusza és jövője, holott a vizsga követelményeinek kidolgozásán az elmúlt négy év során sokan és sokat dolgoztak. Bár nagy a valószínűsége, hogy a hazai populáció jó részének nyelvtudásszintje az érettségre sem fogja elérni az alapműveltségi vizsgán megcélzott európai alapszintet (A2), a kerettantervek kizárólag ennél magasabbra teszik a mércét, indoklás és empiria nélkül. A minimum óraszámban nyelvet tanulók számára a 10. év végére a célkitűzés az A2–B1, a 12. végére a B1–B2 szint elérése. Hogy a kettő közül melyik, és miért éppen az, annak okai nem ismertek.

A kerettantervek kimunkálását megelőzően az iskolák létrehozták helyi tanterveiket, melyeket most az új dokumentumok tükrében és segítségével átdolgoznak.

Az érettségre vonatkoztatva a szakember így magyarázza meg a folyamat logikáját: „A meglévő érettségi követelményeket hozzá kell igazítani a kerettantervhez, ugyanakkor a kerettantervbe már bizonyos mértékig beépültek az érettségi követelményekben lévő tartalmi elemek”. (12) A megújuló érettségi az idegen nyelvek esetében igen ellentmondásosan alakul. Az OKI-ban minden tantárgynak van gondozója, de az 1996 óta tartó reformfolyamat során csak a német nyelvnek volt főállású felelőse, míg például az angolért jobbra szerződéses munkatársak feleltek. A helyzetet tovább bonyolította a háttérintézeti struktúra változása, az Értékelési- és Vizsgaközpontnak az OKSZI-hoz csatolása, mivel a mai napig tisztázatlan, melyik nyelvből kinek a felelőssége az új érettségi vizsga megtervezése, a feladatok kipróbálása és a majdani lebonyolítás.

Az államilag elismert nyelvvizsgák közoktatásban történő elfogadásának hatásvizsgálatára eddig nem került sor. Mint ismeretes, a megszerzett dokumentummal a diákok felmentést kapnak az iskolai nyelvtanulás, valamint az érettségi vizsga alól. Feltételezhető, hogy a kihagyott évek során a nehezen megszerzett nyelvtudás veszít a fényéből, bár a mi-

nisztérium illetékese optimistán nyilatkozik: „A szinten tartás első módja a médiával való intenzív kapcsolat. A fiatal nézi a Music TV-t, egy idő után megérti a zeneszámok szövegét. Ha kedve van, és tud németül, átkapcsol egy német adóra, ahol megnéz egy filmet, és így tovább. A másik lehetőség a turizmus. Ma már nagyobb a lehetőség arra, hogy külföldre utazzanak és ott gyakorolják a nyelvet.” (13) Feltétlenül kutatásokkal és adatokkal szükséges alátámasztani az ilyen javaslatokat. Másképp félő, hogy a nyelvelsajátítás durva leegyszerűsítését fogalmazzák meg és irreális elvárásokat népszerűsítsenek.

Az államilag elismert nyelvvizsgák követelményei lényegesen befolyásolják a közoktatásban folyó munkát. A féltő gondolddal megfogalmazott tantervi követelmények helyett a nyelvvizsgák feladat- és szövegtípusaiból áll össze az iskolai tanmenet, mivel a tanárok óráikon a külső nyelvvizsgákra kénytelenek diákjaikat felkészíteni. (14) Ráadásul a törvényi előírás szerint az érettségit kizárólag kétnyelvű, államilag elismert nyelvvizsga helyettesítheti. A paradoxon jól látható: kizárólag a hazai fejlesztésű vizsgák tartalmának közvetítési készséget mérő komponenst, így kapnak „egyenlő esélyt” a nemzetközi vizsgák. A diák pedig rákényszerül, hogy a piacon kétszer is vevőként jelenjen meg: kell egy idehaza használható nyelvvizsga, mely határainkon kívül sehol sem dokumentálja a használható nyelvtudást, és szükség van egy nemzetközileg elismert bizonyítványra is.

Ennek a helyzetnek a módszertani következménye is aggodalomra ad okot, mivel a szóbeli és írásbeli oda-vissza fordítás gyakori osztálytermi eljárásá válik, holott ennek hatékonysága a használható nyelvtudás kialakításában kérdéses. (15)

A nyelvszakos tanárképzés is súlyos gondokkal terhelt. A hagyományos bölcsész képzéshez kapcsolódó tanári diplomához kevés gyakorlati, osztályteremben is hasznosítható tudás kapcsolódik. A kilencvenes években fellendült három éves nyelvtanárképzés ezt a hiányosságot volt hivatott áthidalni, de az évezred végére ezek a programok jobbra megszüntek. Az új képesítési követelmények és a kreditrendelet bevezetésével a nyelvszakos képzésben a kontaktórák számának csökkenése, a hagyományos bölcsész tudasterületek megerősödése és a praktikusabb, tanári képességek fejlesztésére fordítható órakeret csökkenése várható. Mindez a minőségbiztosítás jegyében. Azon már senki nem lepődik meg, hogy minél fiatalabb korosztály tanítására jogosít fel a diploma, annál kevésbé kell a célnyelven tudnia a tanárnak a diploma megszerzéséhez.

A felsőoktatásban más változások is történtek. Az intézmények autonómiájukat elnyerve kidolgozták saját minőségbiztosítási stratégiáikat, új doktori programokat indítottak be, ahova a felsőoktatási intézmények munkatársai bekapcsolódtak fokozatszerzés céljából, hogy állásukat megtarthassák. Napjainkra akadémiai és minisztériumi körökből aggódó hangok hallatszanak a megvalósítást illetően. Külső intézkedések váltak szükségessé, melyek belenyúlhatnak az egyébként autonóm rendszerekbe, így biztosítva a minőséget. A doktori iskolák újbóli akkreditáción esnek át, az egyetemi habilitáció pedig már nem elegendő az egyetemi tanári kinevezéshez, az akadémiai doktori fokozat meggyőzőbben igazolja a minőséget.

A közoktatásban dolgozóknak is fel kell zárkózniuk: hétévente továbbképzéseken vesznek részt, az iskolavezetés tagjai pedig pedagógus szakvizsgára készülnek.

Mindezekből látható, hogy a minőséget az oktatási intézmények csak külső segítséggel képesek megvalósítani, mivel még nem váltak megbízható önfejlesztő rendszerekké.

Előtérben a nyelvoktatás helyzete

Az eddig vázolt gondok ellenére egyetértés van a szakértők és politikusok között abban a kérdésben, hogy „az oktatás minden szintjén, azaz az alapfokú, középfokú és felsőfokú oktatásban, valamint kiemelten a szakképzésben és a felnőttoktatásban átfogó és jelentős forrásokat mozgósító idegennyelv-tanulási fejlesztési programra van szükség”. (16) Vegyük sorra a kibontakozás jeleit.

A hivatalos álláspont szerint 2000 februárjában már a kormány előtt volt az a koncepció, mely hosszú távon tervezhetőbbé tenné a nyelvvoktatást. A késlekedés lehetséges oka, hogy a döntéshozók a 6., a 8. és a 10. évfolyamos felmérés eredményeire várnak, melynek „függvényében a tervezeten is alakítani fognak majd”. (17) Elgondolkodtató, hogy egy keresztmetszeti vizsgálat eredményei miatt várat magára egy elvi állásfoglalást és átfogó stratégiákat tartalmazó dokumentum megszületése, de például a részletes, évfolyamokra lebontott kerettantervi követelmények vagy a helyi pedagógiai programok megfogalmazásában nem okozott késlekedést az empiria hiánya.

A pénz kulcskérdés. A minisztérium tervei szerint tavaly öt, idén pedig tízmilliárd forintot szánnak a nyelvvoktatás támogatására. A számok adottak, de nem tudni, milyen szükséglet-analízis alapján, milyen célokra, milyen elosztási elvek alapján, mennyi jut. (18)

A hazai lakosság nyelvtudásával kapcsolatosan érdekes álláspontot fogalmazott meg a minisztérium képviselője. Szerinte abból, hogy az egyetlen idevágó kutatásban a megkérdezettek „alig 10 százaléka” állította, hogy beszél idegen nyelvet, „sajnálatos módon azt a következtetést vonták le, hogy a magyar lakosságnak valóban alig 10 százaléka tud idegen nyelvet, pedig erre az ad magyarázatot, hogy mi pesszimista és önbizalom-hiányos nemzet vagyunk. A Rigó utcában évente 100 000 ember jelentkezik nyelvvizsgára, és abból 50–60 000 megkapja a nyelvvizsga-bizonyítványt. Ebből is látható, hogy az adatok nem tükrözik a valóságot.” (19) Amennyiben így haladunk, az évi 50 ezer sikeresnek minősülő nyelvtudó valóban optimizmusra ad okot: ilyen tempójú növekedéssel tíz év alatt akár fél millióan, de egy évszázad alatt szinte a lakosság fele mondhatja majd el magáról, hogy beszél idegen nyelven. Az eredeti tíz körüli százalék tíz év alatt 15 százalékra nőhet!

A nyelvi szintek kérdésével kapcsolatban is ellentmondásos a helyzet. A hivatalos álláspontokban gyakran jelenik meg az a tévhit, mely szerint nekünk az európai követelményeknek kell megfelelnünk. Ez az állítás az európai dokumentumok alapvető félreértését tükrözi. (20) Ugyanis az európai dokumentumok ajánlásokat, javaslatokat fogalmaznak meg egységes keretbe foglalva, melyek alapján minden országnak a saját körülményeihez igazítva kell reális célokat kitűzni az idegen nyelvek oktatására vonatkozóan.

A szintekre vonatkozóan még két terület érdemel külön említést. Az egyik az „Államilag elismert nyelvvizsgák akkreditációjának kézikönyvé”-ben meghatározott szintek. Annak ellenére, hogy számtalanszor elhangzott, hogy a hazai vizsgák szintje az európai szintekhez igazodik, valójában ezek nem egyeznek az európai hatszintű (A1–C2) skálával. Bár arról semmiféle bizonyíték nem áll rendelkezésre, hogy a magyarok jobban teljesítenének, mint a többi európai nemzet, nálunk a „középszintű” teljesítményhez nem elegendő az európai középszint (B2). Valószínűleg a kisebbségi érzésünk és önbizalom-hiányunk ellensúlyozását célozták meg a döntéshozók, amikor hivatalból magasabbra tették a mércét.

A másik kérdés a közoktatás dokumentumaiban kijelölt szintek problémaköre. A minisztérium hivatalos álláspontja szerint (21) B1 szintet kell elérni az érettségire az első és A2-t a második idegen nyelvből. Ezzel szemben a kerettantervek igen egyértelműen és határozottan a 10. évfolyam végére A2–B1, a 12. végére B1–B2 szinteket írnak elő. (22) Több ellentmondás fedezhető itt fel. Először is a 12. évfolyam végére azonos szintet kell meghatározni az érettségi szintjével, mivel annak ott kell következnie. Másodszor: a szintek meghatározására éppen azért van szükség, hogy a lehető legegyszerűbben meghatározzák az elvárt teljesítményt. Így értelmezhetetlen a kerettantervben elvárt B1–B2 szint. Vagy B1, vagy B2. Harmadszor: ha az érettségit helyettesíthetik a középfokú államilag elismert nyelvvizsgák, akkor egyértelműen azonos szintűeknek kell lenniük. Nem ez a helyzet, mivel a középfok a C1 szint egy részét is lefedi. (23) Ráadásul várhatóan az érettségi két szintűvé válik: amennyiben a középfokú nyelvvizsga szintje a középfokú érettségivel azonos, a haladó szintre már csak a C1 felső tartománya és a C2 tűzhető ki. Ha pedig a középfokú érettségi alacsonyabb lesz a középfokú vizsgaszintnél, melyik

szint lehet az? Mindazoknak az adatoknak a tükrében, amelyekkel ma a hazai nyelvtudás szintjéről rendelkezünk, nagy bizonyossággal feltételezhető, hogy irreálisak ezek a célkitűzések. (24)

Sokféle vélemény hallható a nyelvválasztással kapcsolatosan is. Az tény, hogy a közoktatásban a diákok többsége angolul és németül tanul, de az elmúlt évek statisztikáiból egyértelműen látható, hogy míg az angolul tanulók száma növekszik, a németül tanulóké kissé csökkenő tendenciát mutat. (25) A közelmúltban a német, a többi idegen nyelvvel együtt, veszített népszerűségéből, és tanári, szülői beszélgetésekből arról is hallani történeteket, hogy bizonyos intézményekben a tehetségesebb diákok angolul, a kevésbé ígéretesek pedig németül tanulhatnak. A minisztériumban is tudhatnak erről, mert az Új Pedagógiai Szemlében meglepő javaslat olvasható a probléma megoldására: „Legalább ajánlás szintjén bele kellene venni a koncepcióba, hogy ha valaki később más nyelvet is akar tanulni, akkor kezdje inkább azzal, és csak azután tanuljon angolt.” (26) Logikus: mindenki

A nyelvszakos tanárképzés is súlyos gondokkal terhelt. A hagyományos bölcsész képzéshez kapcsolódó tanári diplomához kevés gyakorlati, osztályteremben is hasznosítható tudás kapcsolódik. A kilencvenes években fellendült három éves nyelvtanárképzés ezt a hiányosságot volt hivatott áthidalni, de az évezred végére ezek a programok jobbra megszüntek. Az új képzési követelmények és a kreditrendelet bevezetésével a nyelvszakos képzésben a kontaktórák számának csökkenése, a hagyományos bölcsész tudásterületek megerősödése és a praktikusabb, tanári képességek fejlesztésére fordítható órakeret csökkenése várható.

számára legyen kötelező a kevésbé kívánatos, aztán a motiváltak elnyerik jutalmukat.

A heti óraszám kérdése sok vitát váltott ki. A magasabb óraszámú tanulók esetében általában jobb teljesítmény elérését feltételezik. (27) Ugyanakkor mások ezt leegyszerűsítő álláspontként értékelik, de más csapdába esnek bele: „Sokan gondolják úgy, hogy a magasabb tantárgyi óraszám a minőségi képzés biztosítója... Eközben semmiféle empirikus adat nem támasztja alá azt, hogy pusztán az időtényező megnövelése hatékonyabb képzéshez vezetne. Egyetlen területen van ilyen jellegű mutató, az idegen nyelvek oktatásában. Létezik egy elfogadott európai norma, mely szerint körülbelül hatszáz órányi nyelvtanulás vezet az Európa Tanács által meghatározott szintek eléréséhez.” (28)

Két tárgyi tévedést tartalmaz ez az idézet. Az Európa Tanács ajánlásaiban hat különböző szintet határoznak meg, melyek eléréséhez egyre több nyelvtanulás szükséges. Következésképpen elfogadott óraszámra vonatkozó norma nem létezik. Mindössze két forrás jelöl meg óraszámot: az A2 szinthez (29)

becslések szerint 180–200 óra tanulás szükséges önálló készüléssel együtt, míg a B1 szint eléréséhez (30) 375 órát jelölnek meg szükségesként. A 600 órás adat Európa Tanács-i dokumentumban nem található. Ugyanakkor az itt említett óraszámok kizárólag becslésen alapulnak és nem veszik figyelembe az egyéni különbségekből, például az életkorból, nyelvtelhetségből, motivációból, szociokulturális kontextusból, anyanyelvből, előző nyelvtanulási tapasztalatból adódó eltéréseket, valamint az egyéb változókat, köztük a leglényegesebbet, a tanítás minőségét. Mindezek miatt az óraszámokra utalások a legújabb európai dokumentumokból kimaradtak.

A hazai empirikus tanulmányok is ellentmondásos kapcsolatot találtak az óraszám és a nyelvi teljesítmény között. A heti három órában tanulók két vizsgálat szerint is jobban teljesítettek az ennél több órában tanulóknál. (31) Feltétlenül további kutatás szükséges annak kiderítésére, milyen egyéb tényezők játszanak közre a nyelvtudás alakulásában. Annyi most is bizonyos, hogy az óraszám csak az egyik a fontos tényezők között.

Az idegen nyelvi programok optimális kezdési idejéről szintén gyakran esik szó. Az iskolák többsége a szülők nyomásának engedve egyre korábbi évekre teszi a nyelvtanulás kezdetét. Míg az 1996/97-es tanévben a gyerekek 16 százaléka tanult első osztályban valamilyen idegen nyelvet (32), 1999-ben ez az arány 29 százalékos volt, és a helyi tantervekről önként beszámoló iskolákban átlag heti 2,5 órát szántak az elsősök nyelvtanítására. (33) Ezzel szemben a kerettantervek a negyedik osztályban teszik kötelezővé az első idegen nyelv bevezetését, így az első három évre nincs érvényes tantervi előírás, és azonos célokat kell a korai és későbbi kezdőknek elérniük. Nem készült ez idáig olyan vizsgálat, mely feltárná, hogy a korán kezdő nyelvtanulók attitűdje, motivációja és nyelvi szintje hosszú távon hogyan alakul és viszonyul a később kezdőkhöz képest.

A nyelvtanulási folyamat kulcsszereplői a nyelvtanárok. A rendkívül alacsony jövedelem miatt nem biztosítható, hogy a lelkes és legjobban képzett tanárok a közoktatásban helyezkedjenek el. Nagyon valószínű, hogy a diákok gyenge nyelvi teljesítménye módszertani hiányosságokra vezethető vissza. Az alkalmazott osztálytermi eljárások nem elég hatékonyak és a diákok nem találkoznak megfelelő mennyiségű és minőségű célnyelvi bemenettel. (34) A nyelvtanítás megújulási folyamata igen lassú, a tanárok gondolkodásának, szakmai meggyőződésének és viselkedésének kell megváltoznia ahhoz, hogy az iskolai nyelvtanítás hatékonyabbá válhasson. Mindez jóval összetettebb és lassabb, mint a minisztérium képviselője állítja: „A gyakorló nyelvtanároknak is át kell állniuk az új módszerekre, tehát ezen a területen frissítésre, módszertani újításokra van szükség”, az OM támogatja „a kommunikatív nyelvtanítási módszerek elsajátítását.” (35) A megvalósításhoz szakértő ötletekben nincs hiány a minőségi szakirodalomban: például az Új Pedagógiai Szemle listát közöl a „legdivatosabb” módszerekről az UNESCO 1989-es dokumentuma alapján. A felsorolás nemcsak új színben tünteti fel az eddig elavultnak tartott módszereket, hanem olyan szakembereket is hirbe hoz, akikről eddig nem is sejtettük, hogy közülük van a módszertanhoz: „Chomsky nyomán a kommunikációs fejlesztés egyik amerikai képviselője.” (36) Csak reménykedhetünk abban, hogy a megújulást kereső nyelvtanár nem innen meríti ötleteit.

A tananyagok kínálatában az elmúlt évtized radikális változásokat hozott. A minisztérium ajánlólistáján 1990-ben angolból 6, németből 6, oroszból 16 és franciából szintén 6 tananyag szerepelt. Tíz év múltán a számok a következőképpen alakulnak: 448, 230, 23 és 38. (37) Ugyanakkor osztálytermi megfigyelésekből az derül ki, hogy a tanárok a modern kommunikatív tananyagokat gyakran igen hagyományos eljárásokkal dolgozzák fel, leginkább az audio-lingvális és a nyelvtani-fordító módszerre támaszkodva, ezzel is alá támasztva, mennyire lassú a módszertani megújulás folyamata. (38)

Az érettségi vizsgák megbízhatóságának kérdése is többször felmerül a nyelvtanítással kapcsolatos vitákban. A szóbeli vizsgán a diákok saját tanára vizsgáztatja. A megbízhatóság és egyben a minőség javítása érdekében 2001 tavaszától új standardizálási lépést vezettek be. Szöveggyűjteményt tettek közzé, melyben azonos hosszúságú szövegekből kell összeállítani a tételeket. Mivel a szöveggyűjtemények mellé a középiskolák semmiféle tájékoztatót nem kaptak, azokat egyes iskolákban kölcsönadták a diákoknak fénymásolás céljára, másutt vártak a publikussá tétellel. Mint kiderült, az óvatosoknak lett igazuk, néhány nap múltán megérkezett az utasítás fentről: a diákok nem ismerhetik előre a szövegeket. Pillanatnyilag nem világos, mi a szöveggyűjtemény célja, de egy dolog bizonyos. Mostantól rendelkezésre állnak központilag jóváhagyott bemagolható célnyelvű szövegek. Hogy ez mennyiben járul hozzá a nyelvtanítás minőségének javításához és a diákok használható nyelvtudásának erősítéséhez, egyelőre rejtély. De amint megjelenik a boltokban a szöveggyűjtemény, mert ilyen hírt is hallani, bizonyára hamar megtérül az előállítás ára.

Az is tisztázatlan, hogy az azonos hosszúságú szövegeket milyen feladattípussal – mérési eljárással – kellene használni. Enélkül kideríthetetlen, a kommunikatív kompetencia

mely összetevőjének mérésére szolgálnak a szövegek. Lehet őket olvasott szöveg értését mérő feladatként használni, de ilyen feladat a szóbeli vizsgákon szokatlan, mivel az a beszédértés és beszédképesség mérésére szolgál. Felmerülhet a hangos felolvasás, melyről tudott, hogy a szöveg értését nem méri. Szóba jöhet még a fordítás, összefoglalás magyarul vagy a célnyelven, feltehetőek a szöveghez a szókincsre vagy a nyelvtani struktúrákra vonatkozó kérdések is. Tudjuk, a tanárok leleményessége ilyenkor nem ismer határokat. De akkor mit standardizál a szöveggyűjtemény, és hogyan válik a szóbeli vizsga megbízhatóbbá?

A szöveggyűjtemény összeállításakor egyébként szinte minden olyan eljárást alkalmaztak, amit a nyelvtudás mérésére használt szövegekkel kapcsolatban a szakirodalom nem javasol: például a szövegeket adaptálták, megrövidítették, egyes szavakat kiemeltek, ezek magyar megfelelőit a lap alján megadták.

Az már alig meglepő, hogy az angol nyelvű változatból az előszót – vagy valamit, ami az első oldalon volt – ollóval minden példányból gondosan kivágták. Ez kiválóan rímel arra, ami a kerettantervek gimnáziumi kötetével történt: egyszerűen kifelejtődött a 11. és a 12. évfolyamokra vonatkozó teljes követelménysor. Szerencsére az iskolákban töretlen lendülettel folytatják a nyelvtanítást, talán észre sem vették.

A minőség-biztosítás kapcsán ritkán esik szó néhány kényes kérdésről, köztük például a nyelvtanulásból kirekesztettekről, holott rájuk Európában tényleg különös figyelmet fordítanak. Mint a statisztikákból ismeretes, a diákok 5 százaléka felmentett, semmilyen idegen nyelvet nem tanul a közoktatásban. Hasonlóan elhanyagolt kérdés, miért van a diákok csaknem felének szüksége iskolán kívüli magánórákra, vagy hogyan lehetséges, hogy többségük a kötelező 6–8 év után sem szerez használható nyelvtudást a közoktatásban.

Konklúzió

Célom az volt, hogy a minőségbiztosítás szempontjából a nyelvoktatás területét kritikusan áttekintsem. Megkíséreltem bemutatni azokat a problémákat, melyeket a nyelvoktatás minőségének javítása érdekében orvosolni kellene. Sok területen mutatkozik félreértés, értetlenség, és a jobbitó szándékú lépések sora félresiklik, mivel az információ pontatlan, értelmezése esetenként elnagyolt, és hiányzik az átgondolt tervezés, melyre minőséget lehetne építeni.

A helyzetet súlyosbítja, hogy olyan szakmai fórumok, amelyeknek elő kéne segíteniük a korrekt tájékoztatást és meg kéne teremteniük a minőségbiztosítás feltételeit, félrevezető, átgondolatlan és színvonalatlan adatokat, cikkeket és közleményeket tesznek közzé. Ezen a területen feltétlenül javítani kell a minőséget.

A legutóbbi hónapok és hetek eseményei egyértelműen azt mutatják, hogy a döntéshozók figyelemmel kísérik az idegen nyelvekkel kapcsolatos kérdéseket és gondolkodnak a megoldáson. Például az esélyegyenlőség jegyében mostantól minden diák, aki hosszú évek óta nyelvtudásának fejlesztésével igyekezett többletpontokkal erősíteni esélyeit a felvételi vizsgákon, visszavehet az igyekezetből. Kizárólag egy nyelvvizsga után jár a bónusz pont.

A napilapokban olvasható, hogy hamarosan matematikából, magyarból az érettségit követően „újravítják” a dolgozatokat. Mindenképp dicséretes, hogy az eredmények összehasonlíthatóságát kívánják így fokozni, és valószínűleg 2005 előtt néhány tantárgy sorra is kerül. De nem állunk olyan jól az idővel, ha arra gondolunk, hogy az újításhoz a tanárokat ki kell képezni, a régi rutin helyébe kritérium-orientált értékelést kell megtanulniuk.

Az áprilisi hírek között a tanárok karriermodelljének alakulására is olvasható javaslat. A minisztérium politikai államtitkára a nyelvszakos tanárok munkájának minősítésére azonnal ajánlott objektív mércét: „Akiknek a tanítványai rendszeresen jól szerepelnek tanulmányi versenyeken, és nyelvvizsgát tesznek, más státust élveznének a jövőben”. (39)

Ennél feltétlenül átgondoltabb kritériumokra van szükség. A nyelvtanítás minősége a pedagógiai munka egyéb területeihez hasonlóan nem azonos a versenyeken vagy vizsgákon produkált eredményekkel.

Összefoglalva megállapítható, hogy a nyelvoktatás területén a hatékony minőségbiztosításhoz egyértelmű, hosszú távú célokat kell megfogalmazni, melyek elemzéssel feltárt szükségleteken alapulnak. Azokat meg kell ismertetni és el kell fogadtatni minden érdekelttel, aztán a tervnek megfelelően kell megvalósítani a célkitűzéseket. Amennyiben a megvalósítási terv módosul, az okok szisztematikus elemzésének eredményeit publikussá kell tenni. Csak így remélhető, hogy a diákok, nyelvtanáraik és a folyamat további résztvevői érezzék, a minőségbiztosítás közös ügyünket szolgálja: minél többen minél jobb nyelvtudásra tegyenek szert a közoktatásban. Máskülönben a minőségbiztosítás csak szépreményű jelszóvá halványul.

Jegyzet

- (1) pl. CSAPO B. (szerk.): *Az iskolai tudás*. Osiris, Bp, 1988. és VÁRI P. – BÁNFI I. – FELVÉGI E. – KROLOPP J. – RÓZSA CS. – SZALAY B.: *A tanulók tudásának változása I.* Új Pedagógiai Szemle 2000/6. sz. 25–35. old., valamint VÁRI P. – BÁNFI I. – FELVÉGI E. – KROLOPP J. – RÓZSA CS. – SZALAY B.: *A tanulók tudásának változása II.* Új Pedagógiai Szemle 2000/7–8. sz. 15–26. old.
- (2) erről részletesebben lásd magyarul MEDGYES P.: *A kommunikatív nyelvoktatás*. Eötvös Kiadó, Bp, 1995.
- (3) TERESTYÉNI T.: *Vizsgálat az idegennyelv-tudásról*. Modern Nyelvoktatás 1996/2–3. 3–16. old.
- (4) erről részletesebben lásd: FEKETE H. – MAJOR É. – NIKOLOV M. (szerk.): *English language education in Hungary: A baseline study*. The British Council, Bp, 1999.
- (5) CSAPO B.: *Az oktatás minősége*. A Csongrád Megyei Pedagógiai és Közművelődési Szolgáltató Kht. Információs kiadványának különszáma. Szeged, 1999.
- (6) HALÁSZ G. – LANNERT J.: *Jelentés a magyar közoktatásról, 2000*. Új Pedagógiai Szemle 2000/9. sz. 39–54. és NIKOLOV M.: *Osztálytermi megfigyelés átlagos és hátrányos helyzetű középiskolai angol csoportokban*. Modern Nyelvoktatás 1999/4–5. sz. 9–31. old.
- (7) BORS L. – NIKOLOV M. – PÉRCSEICH R. – SZABÓ G.: *A pécsi nyolcadik osztályosok idegen nyelvi tudásának értékelése*. Magyar Pedagógia 1999/3. sz. 289–306. old és BORS L. – LUGOSSY R. – NIKOLOV M.: *Az angol nyelv oktatásának átfogó értékelése pécsi általános iskolákban*. Iskolakultúra 2001/8. sz.
- (8) ALDERSON, C. – NAGY E. – ÖVEGES E. (szerk.): *English language education in Hungary: Examining Hungarian learners' achievements in English*. The British Council, Bp, 2000.
- (9) erről részletek olvashatóak az Iskolakultúra jelen számában CSAPO Benőttől.
- (10) *Modern Languages: Learning, Teaching, Assessment*. A common European Framework of reference. Council of Europe, Strasbourg, 1998.
- (11) SCHÜTTLER T.: *A minőségfejlesztés hosszú távú folyamata*. Interjú Herneczki Katalinnal a minőségfejlesztésről. Új Pedagógiai Szemle 2000/9. sz. 16–24. old.
- (12) SCHÜTTLER T.: *„Folyamatos tantárgyfejlesztés nélkül nem létezhet korszerű szellemiségű tanügy.” A kerettantervről beszélget HORVÁTH Zsuzsannával SCHÜTTLER Tamás*. Új Pedagógiai Szemle 2000/7–8. sz. 4–14. old.
- (13) MENUS B.: *„Tanuljunk nyelveket – másképpen!”* Interjú FAZEKAS Mártával. Új Pedagógiai Szemle 2000/7–8. sz. 66–72. old.
- (14) FEKETE H. – MAJOR É. – NIKOLOV M., 1999.; NIKOLOV M., 1999.
- (15) NIKOLOV M., 1999.
- (16) HALÁSZ G.: *A magyar integrációs felkészülés kérdései*. Új Pedagógiai Szemle 2000/6. sz. 110–121. old.
- (17) MENUS interjúja FAZEKASSal, 2000. 67. old.
- (18) uo. 66. old.
- (19) uo. 69. old.
- (20) *Modern Languages: Learning, Teaching, Assessment*. 1998. 6. old.
- (21) MENUS interjúja FAZEKASSal, 2000. 68. old.
- (22) *A középfokú nevelés-oktatás kerettantervei I. Gimnázium. II. Szakközépiskola, szakiskola*. Dinasztia, Bp, 2000. 94. old.
- (23) *Államilag elismert nyelvvizsgák akkreditációjának kézikönyve*. Professzorok Háza, Nyelvvizsgáztatási Akkreditációs Központ, Bp, 1999. 36. old.
- (24) pl. ALDERSON, C. – NAGY E. – ÖVEGES E., 2000.
- (25) HALÁSZ G. – LANNERT J.: *Jelentés a magyar közoktatásról, 2000*. OKI, Bp, 2000. 207. old.
- (26) MENUS, 2000. 72. old.
- (27) HALÁSZ G. – LANNERT J., 2000. 255. old.

- (28) SCHÜTTLER T.: *Paradigmaváltás a tantervfélesztésben?* A kerettantervről beszélget HORVÁTH Zsuzsannával SCHÜTTLER Tamás. Új Pedagógiai Szemle 2000/6. sz. 3–13. old.
- (29) EK, van – Trim, J.: *Waystage 1990*. Council of Europe, Strasbourg, 1998. 4. old.
- (30) EK, van – Trim, J.: *Threshold 1990*. Council of Europe, Strasbourg, 1998. 9. old.
- (31) ALDERSON, C.: *Szertefoszló mítoszok* (megjelenés alatt) és BORS – NIKOLOV – PÉRCSEICH – SZABÓ, 1999.
- (32) HALÁSZ G. – LANNERT J.: *Jelentés a magyar közoktatásról, 1997*. OKI. Bp, 1998. 430. old.
- (33) HALÁSZ G. – LANNERT J., 2000. 51. old.
- (34) NIKOLOV M., 1999.
- (35) MENUS interjúja FAZEKASSzal, 2000. 67–68. old.
- (36) MIHÁLY I.: *Idegennyelv-oktatás a ma iskolájában – a jövő Európájáért*. Új Pedagógiai Szemle 2000/7–8. sz. 229–236. old.
- (37) VÁGÓ I.: *Az élő idegen nyelvek oktatása: Egy modernizációs sikertörténet*. In: VÁGÓ I. (szerk.): *Tartalmi változások a közoktatásban a 90-es években*. Okker, Bp, 1999. 135–174. old. és HALÁSZ – LANNERT, 2000. 473. old.
- (38) NIKOLOV M., 1999.
- (39) PÁLINKÁS József interjúja. Új Dunántúli Napló április 11. sz. 3. old.

